

Stickelmann, Bernd

## **Sozialpädagogik als Westimport. Modernisierung durch Fortbildung?**

Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang*. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 259-272. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 30)



### Quellenangabe/ Reference:

Stickelmann, Bernd: Sozialpädagogik als Westimport. Modernisierung durch Fortbildung? - In: Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang*. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 259-272 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106075 - DOI: 10.25656/01:10607

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106075>

<https://doi.org/10.25656/01:10607>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

# Transformationen der deutschen Bildungslandschaft

Lernprozeß mit ungewissem Ausgang

Herausgegeben von

Peter Dudek und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1993

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1993 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41131

# Inhaltsverzeichnis

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH

Vorwort.....	7
--------------	---

## *I.*

SIEGFRIED WOLF

Worte, in den Wind gesprochen.....	13
------------------------------------	----

## *II.*

KLAUS JÜRGEN TILLMANN

Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß.....	29
--	----

GUNDEL RICHTER/BERND-REINER FISCHER

Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive.....	37
--	----

BENNO HAFENEGER

Aus westlicher Sicht. Ein Bericht über Lehr-Erfahrungen im revolutionären Wandel	49
--	----

GERD EGGERS

„Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion?“ Erlebnisse und Reflexionen um einen Brandenburger Modellversuch im Kontext gesamtdeutscher Schulreform .....	61
--	----

## *III.*

ULRICH WIEGMANN

SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“ .....	75
--	----

HEIKE KAACK

Reform im Wartestand. Die Bildungspolitik der DDR im Sommer 1989.....	89
---	----

BERND-REINER FISCHER

Ein auslaufendes Modell. Das Verschwinden des DDR-Wissenschaftlers .....	103
--	-----

WOLFGANG EICHLER/CHRISTA UHLIG

Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR .....	115
---	-----

HELGA GOTSCHLICH

Wie gründet man ein Institut? .....	127
-------------------------------------	-----

#### IV.

CHRISTINE LOST

Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR. Seine Entwicklung an Beispielen 139

GERNOT BARTH

Bildung und Politik. Humboldt und die DDR-Pädagogik ..... 149

LOTHAR WIGGER

Die Wende der DDR-Pädagogik. Eine Inhaltsanalyse von „Pädagogik“ und  
„Pädagogik und Schulalltag“ ..... 161

WOLFGANG SEITTER

Abwicklung museal geronnener Geschichte. Bemerkungen  
zur museumspädagogischen Arbeit in der DDR ..... 181

#### V.

CHRISTOPH FÜHR

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern.  
Ihre Entstehung und ihre Zielsetzungen ..... 195

WOLFGANG EDELSTEIN/ULRICH HERRMANN

Potsdamer Modell der Lehrerbildung ..... 199

HEINZ-HERMANN KRÜGER/THOMAS RAUSCHENBACH

Über die Schwierigkeiten deutsch-deutscher Annäherung. Notizen zum „Neuaufbau“  
der Erziehungswissenschaft am Beispiel Halle ..... 219

PETER MENCK

Pädagogik in und nach der Wende. Ein Beispiel ..... 237

#### VI.

ELKE BOVIER/KLAUS BOEHNKE

Einheit? Ein Vergleich der Werthaltungen von Ost- und Westberliner  
Lehramtsstudentinnen und -studenten vor der Währungsunion ..... 245

BERND STICKELMANN

Sozialpädagogik als Westimport? Erfahrungen in der Fortbildung ..... 259

YVONNE G. LÜDERS

Protokoll eines schwierigen Forschungseinstiegs ..... 273

HELMUT HAFEMANN

Von der Schwierigkeit, Demokratie und Selbstorganisation einzuüben.  
Erfahrungen im Aufbauprozeß des Landesjugendrings Thüringen ..... 283

#### VII.

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver  
Absicht ..... 301

Autorenspiegel ..... 329

# Sozialpädagogik als Westimport

## *Modernisierung durch Fortbildung?*

### *1. Die Vereinigung: ein Experiment der Modernisierung*

Mit dem Begriff „Wiedervereinigung“ zweier Wirtschaftssysteme wird jenes „größte Experiment der deutschen Wirtschaftsgeschichte“ belegt, so wird es jedenfalls u.a. in „Die Zeit“ vom 28. Juni 1991 auf Seite 23 bezeichnet. Diesem Begriff wird der Charakter eines Experimentes zugeschrieben, weil in keinem anderen Land Europas die ökonomischen Unterschiede innerhalb der Regionen größer seien als in diesem wiedervereinigten Deutschland, weder in Italien zwischen dem armen Süden und dem reicheren Norden noch zwischen Nordirland und dem wohlhabenden Südosten Englands. Daß solche Ungleichheit innerhalb eines Staates zur Unsicherheit, die Behebung dieser Unsicherheit zur Aufgabe für Steuerungsinstanzen wird, gehört zu dem gesicherten ökonomischen Wissen über die Funktionen von Staat, Wirtschaft, Macht. Welcher gesellschaftliche Bereich, welche Disziplin ist in der Sozialstaatsidee indessen für die Folgen der Disparitäten, für Armut, für Normenabweichung zuständig? Als politischer Instanz, als Steuerungsinstanz wird diese Aufgabe der Sozialpolitik zugeschrieben, die Einrichtungen der Wohlfahrtspflege und der Sozialleistungen werden als Auffangbecken für individuelle Notlagen gesehen.

Nun galten Armut, Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit in der DDR als überwunden, wurden der historischen Ära des Kapitalismus zugeordnet. Bei der Entwicklung hin zur klassenlosen Gesellschaft gehörten die sog. Randgruppen nicht in das Bild vom gewünschten staatlichen Gefüge. In das politische Bewußtsein paßte auch nicht das Öffentlichmachen von Abweichungen, indem über diese sozialen Probleme eine Auseinandersetzung geführt wurde. Aufgrund dieser Doktrin wurden denn auch die faktisch vorhandenen sozialen Probleme als Übergangsphänomene gedeutet: folglich wurde postuliert, es gäbe für wissenschaftliche Debatten über soziale Probleme keinen Bedarf. Dieser Negierung sozialer Problemlagen, die sich im Stadium einer entwickelten kommunistischen Gesellschaft auflösen sollten, steht jene Vorstellung entgegen, die diese Problemlagen identifizierbaren Instanzen zuordnet, die im System für deren Behebung zuständig sind. Zur Einführung einer „sozialen Marktwirtschaft“ gehören folglich nach deren Steuerungslogik auch Instanzen, die die individuelle Schadensregulierung übernehmen. Es werden also Ressourcen für sozialpolitische Entscheidungen bereitgestellt, die zur Verringerung von Lebensrisiken intervenierend und kontrollierend eingesetzt werden können. Diese Ressourcen bieten die Mittel, um in die Belange von Subjekten einzugreifen. Mit der Einrichtung von Märkten, aushandelbaren Preisen und Löhnen sowie dezentralen Eigentumsformen zieht auch eine Disziplin ein, die in der ehemaligen DDR von seiten des Staates, und das heißt von seiten der SED, wenig Aufmerksamkeit erfahren durfte: Sozialarbeit und Sozialpädagogik.<sup>1</sup>

1 Im weiteren Text werde ich Sozialpädagogik als Begriff verwenden, der auch die Ansätze der Sozialarbeit mit einschließt, wobei ich der historischen Trennung in Sozialarbeit (social work) und Sozialpädagogik nach 1945 nicht gerecht werde.

## 2. Die Einführung einer Disziplin, die für Kontrolle und Armut zuständig ist

Der Begriff des „Westimportes“ in der Überschrift suggeriert, daß die Disziplin der Sozialpädagogik in ein anderes Land ausgeführt wird, daß Verhandlungen über Preis und Gegenleistung erfolgt sind, daß Zahlungsziele aufgestellt, die Hermesbürgschaften bei Nichterfüllung des Vertrages festgelegt worden sind. Kurzum, es wird ein Vertragsmodell unterstellt, auf dem die Einführung der Disziplin Sozialpädagogik zu denken ist. Unterstellt wird in Analogie zur wirtschaftlichen Rationalität ein Planungsverhalten, das indessen auch im ökonomischen Bereich ein Modell, eine Fiktion bleibt. Ich gebe zu, es hat für eine Disziplin, die sich im Rahmen ihrer professionellen Diskussionen um die weniger attraktiven gesellschaftlichen Felder wie Drogenabhängigkeit und Arbeitslosigkeit, um Einrichtungen für Obdachlose und psychische Kranke zu kümmern hat, etwas Faszinierendes, sich ihre Disziplin als Exportschlager neben Computertechnologie, Werkzeugmaschinen, Halbfertigerzeugnissen und technischem und ökonomischem „Know-how“ vorzustellen. Gleichwohl hieße dies auszurechnen, was der Verkauf von Wissen über Sozialpädagogik zu den roten Zahlen im Außenhandel beiträgt, wie sich das Exportieren von Erfahrungen über Wohlfahrtseinrichtungen und Beratungsstellen, wie sich das Wissen über die Anwendung des neuen KJHG, des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, „rechnet“. Der Gedanke an Import unterlegt zudem staatliche Grenzen, operiert mit einem differierenden Gebrauch sozialer Einrichtungen, hat Tausch- und Austauschverhältnisse im Blick. Die Einführung einer Disziplin auf der praktischen Ebene des professionellen Handelns, der Organisation von Wohlfahrtspflege wie auf der Ebene der Reflexion ebendieses Handelns durch wissenschaftliche Analysen ist jedoch eher mit den Begriffen des „Wissenstransfers“ zu fassen: wie werden alte und neue Erfahrungen miteinander verknüpft, wie werden neue Deutungen mit vorhandenen Mustern in Einklang gebracht, wie werden daraus sozialpädagogisch orientierte Situationen „hergestellt“.

Historisch gesehen, könnte die Nachkriegsära, in der das „Reeducation“-Programm der Alliierten die Grundlage zur Einführung von Sozialpädagogik in die westlichen Besatzungszonen bildete, jenen Vergleich für die sich im Augenblick vollziehende Einführung von Sozialpädagogik abgeben. Einen Eindruck, vor welchen Problemen die Einführung der Sozialpädagogik vor der Währungsreform stand, liefert die Begründung, die von seiten des Großhessischen Ministeriums für Arbeit und Wohlfahrt für einen Lehrgang über vier Wochen für Fürsorgemitarbeiter im Sommer 1947 formuliert wurde, um nämlich „die veränderte seelische Haltung in breiten Schichten unseres Volkes richtig zu würdigen und zu verstehen, daß mangelnder Arbeitswille, Apathie und eine geringe Fähigkeit, sich den Folgen einer sozialen Umschichtung anzupassen, heute nicht ohne weiteres als ein persönliches Verschulden oder Versagen zu bewerten sind“ (zit. nach MÜLLER 1988, S. 73). Heute wie damals wurde und wird Fortbildung als eine Möglichkeit gesehen, Mitarbeiter/innen für die sozialpädagogischen Aufgaben zu qualifizieren, d.h. sie mit neuen methodischen Formen ihres jeweiligen Arbeitsfeldes vertraut zu machen, zugleich damit an ihre bisherigen Qualifikationen und Erfahrungen anzuknüpfen. Dieses Anknüpfen muß unter den Bedingungen der sog. Wende nicht unbedingt heißen, die Erfahrungen als Diakon/in oder Fürsorger/in fortzusetzen. Vielmehr heißt dies oft genug, auch von berufsfremdem Wissen auszugehen: sich als ehemaliger Oberstleutnant der NVA auf einen sozialpädagogischen Beruf vorzubereiten oder sich als Lokomotivschlosser auf einem Jugend- oder Sozialamt wiederzufinden (s. dazu ROTHSCUHL-WANNER 1991). Auch der oder die ausgebildete Fürsorger/in hat sich bisher nicht mit Sozialisationstheorie auseinandergesetzt oder kennt die



Anwendungsbestimmungen des KJHG nicht, zumal die bisherige Ausbildung der sozialpädagogischen Berufe eher eng begrenzt und spezialisiert gewesen ist, sich nicht an der Breite des sozialpädagogischen Stellenmarktes orientieren mußte.

Sozialpädagogik, verstanden als Eingriff in ein Handlungsfeld, das durch „Abweichungen“ von definierten Erwartungen geprägt ist, basiert auf objektivierten Kriterien für diese Interventionen. Der sozialpädagogische Eingriff wird als Herstellen von Normen, Orientierungen, (stellvertretenden) Deutungen, als Prozeß der Integration gefaßt: individuelle Problemlagen und gesellschaftliche Krisensymptome werden zum Anlaß für ein sozialpädagogisches Eingreifen. Dieses Eingreifen beruht auf sozialpädagogischen Deutungen ebendieser von den Normen abweichenden Lage als soziales Problem. Aus der Diskrepanz von Norm- zu Istzustand oder eines intendierten Zustands zu einem vorfindlichen werden sozialpädagogische Handlungsstrategien entwickelt. Zugleich wird mit dieser Definition eine Begründung versucht, warum eine Profession mit ihren Mitteln der Kontrolle, unter Berufung auf Normen/Moral/Ethik/religiös motivierte Glaubenssätze, in den Prozeß des Aushandelns von Regeln für den Alltag eingreift.

Dem Abstrakten dieses Argumentierens, als was sozialpädagogisches Interventieren zu sehen ist, stelle ich im folgenden einen Fall entgegen, einen Fall in doppelter Hinsicht: Es wird ein klassischer Fall geschildert, der sozialpädagogisches Eingreifen herausfordert. Auf der zweiten Ebene wird beim Durchspielen des Falles deutlich, wie Teilnehmer/innen einer Fortbildungsveranstaltung Anfang Oktober 1990 auf die Daten dieses Falles reagiert haben. Daran werden die Schwierigkeiten erkennbar, mit „altem“ Wissen und den daraus resultierenden Deutungsmustern Lösungen unter „neuen“ Bedingungen zu suchen.

Zu Beginn eines Umschulungslehr- und Ausbildungsganges zum/r Sozialpädagogen/in habe ich in einem Kurs „Berufsbild und Ethik“ den folgenden Fall vorgestellt, der den Hintergrund für ein Rollenspiel abgeben sollte. Die „Problemfamilie“, um die es gehen sollte (nach SALZBERGER-WITTENBERG 1973) lebt im Untergeschoß eines bau-fälligen Hauses. Die Lampe, so die Erzählung weiter, brennt trübe. Wir werden also in jene triste Lebenslage geführt, die häufig Anlaß für sozialpädagogisches Interventieren wird. Als wichtige Information wird vermittelt, daß der Vater mit Unterbrechungen arbeitet, weil er häufig krank ist. Er wechselt ständig die Arbeitsstellen. Seine Frau, die die Last der Familie zu tragen hat, wirkt abgehängt. „Trotzdem“, so der Text weiter, „besteht sie darauf, daß die Kinder mittags nach Hause kommen“ (SALZBERGER-WITTENBERG 1973, S. 74). Der älteste Sohn gehört einer Gang an, so würden wir vielleicht sagen, die sich Reputation durch Diebstähle verschafft. Der jüngste Sohn hat einen Gehörschaden, ist dadurch in der Schule behindert, aber es gelingt der Familie nicht, mit ihm einen Arzt aufzusuchen. Die Aufgabe des Rollenspiels lautete nun, wie zu dieser Familie ein Kontakt aufzubauen und sie dazu zu bewegen sei, für den jüngsten Sohn ärztliche Hilfe in Anspruch zu nehmen. Das geschilderte Milieu, so nahm ich an, ermögliche eine Identifikation, Überlegungen für ein Eingreifen können entwickelt werden. Das Spiel der Rollen sollte an Alltagswissen und -erfahrungen anknüpfen, zugleich sollte die Lücke zum „professionellen“ Wissen erfahrbar werden. Das Sammeln von Überlegungen zu dem beschriebenen Fall wurde (für mich) indessen zu einer Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Teilnehmer/innen, mit welchem Maßstäben Mitglieder von Randgruppen in der DDR, der ehemaligen, belegt werden. Die Haltung des Vaters wurde von einigen mit dem Wort „faulkrank“ gekennzeichnet. Na sicher, wer arbeiten will, der kann auch arbeiten – oder besser: konnte arbeiten, denn die Teilnehmer/innen waren inzwischen selbst arbeitslos, befanden sich in einer nach dem AFG geförderten Maßnahme. Und obwohl in dem Text zur Falldarstellung selbst kein Wort über Alkohol vorkam, tauchten im Spiel an allen Ecken Bierflaschen auf, auf dem Tisch, unter dem Tisch, während des Gesprächs zwischen Sozialarbeiter, Eltern und den Heranwachsenden wurde getrunken. Daß der (spielende) Sozialarbeiter unschlüssig zwischen (Küchen-)Tisch und Tür stehenblieb, ist nicht nur auf seine Unerfahrenheit zurückzuführen, sondern auch auf die Aus- und Abgrenzung von und gegenüber solchen Problemfamilien („Lumpenproletariat“). Da bspw. in den Medien oder in der öffentlichen Diskussion kaum jemals ein verstehender Zugang zu der Lage solcher Familien versucht wurde (trotz des hohen Standes in der Gesundheitsfür- und -vorsorge in der DDR), bleibt die Lage der Familien nach dem „alten“ Wissen fremd (dies ist sicherlich nicht nur in sozialistischer Deutung so!). Hier sind nun die differenzierenden (Beratungs-)Angebote aufzuzeigen, die dieser Familie gemacht werden können, auch sind die Schritte zu entwickeln, um dieser Familie möglicherweise (!) aus einigen gravierenden Problem heraus helfen zu können, ohne daß – und hier ist die Grenze der Sozialpädagogik erreicht – deren materielle Lage grundlegend geändert werden kann.

Der Begriff „faulkrank“ markiert die Schlüsselstelle des Falles. Ohne Arbeit zu sein war in der DDR mit dem Stigma belegt, nicht arbeiten zu wollen, sich damit außerhalb einer Gesellschaft zu stellen, die Arbeit als Integrationsinstrument benutzte. Nicht arbeiten zu können, gleichbedeutend mit „nicht arbeiten wollen“, gerät im „alten“ Blickwinkel zu dem Fremden, dem Auszugrenzenden. Das Selbstbild, nun selbst arbeitslos zu sein, wird als Erkenntniszugang nicht zugelassen, damit besteht auch keine Möglichkeit der Übertragung des vorhandenen Wissens auf jene „fremde“ Lage. Der skizzierte Fall markiert das Aufeinandertreffen von alten Deutungsmustern und neuer Situation, die nicht angemessen gedeutet werden kann, weil sie mit dem Fremdsein, dem nicht integrierbaren, belegt wird. Annäherungen an professionelle Deutungen sind nicht zur Hand, weil der Übergang zu Randgruppen und Außenseitern „offiziell“ nicht hergestellt werden sollte. Damit fehlen Deutungsmuster und Regeln, die solche Situationen wie die geschilderte „zugänglich“ machen. Zugleich kann daran die Schwierigkeit des Wissenstransfers aufgezeigt werden. Der Fall verweist auf den „ungewissen Ausgang“ dieses Lernprozesses: wie neues Wissen mit vorhandenem verknüpft und assimiliert wird, wie sich daraus Deutungen für professionelles Handeln entwickeln (können).

### *3. Sozialpädagogik als Teil der Modernisierungsstrategie: Folgen für Fortbildung*

Mit diesen zuletzt entwickelten Überlegungen und dem Versuch, Sozialpädagogik einzugrenzen, sind indessen lediglich die traditionellen Aufgabenfelder umrissen. Im Rahmen der Modernisierungsstrategie(n) gewinnt Sozialpädagogik zusätzliche Aufgabenbereiche. Mit der Tendenz zur Individualisierung, wie sie von ULRICH BECK als Kennzeichen der Modernisierung von Gesellschaft ausgemacht wird (dazu BECK 1986 und 1991), steht dieser Entwicklung ein Interpretations- und Orientierungsbedarf entgegen. Der beschriebenen Entwicklung, daß das Individuum isoliert Entscheidungen unter Unsicherheit fällen muß, steht ein (sozialpädagogischer) Beratungs- und Strukturierungsbedarf gegenüber. Zugleich erfordert der Modernisierungsschub steigende Anforderung an die Beweglichkeit der Individuen, dies wiederum hat Folgen für die Erwartung an die (Aus-)Bildungsbereitschaft. Diese Übergangsprobleme werden zu zusätzlichen Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik, indem die von den Instanzen der Sozialisation (Familie, Schule, Ausbildung) nicht geleisteten oder nicht zu leistenden Aufgaben der „Standarderziehung“ im Rahmen von „Nachsozialisation“ durch Einrichtungen der Sozialpädagogik durchgeführt werden (so Kurse für arbeitslose Jugendliche oder solche, die nicht berufsfähig sind, für solche, die sich radikalen und gewalttätigen Gruppen anschließen, für Migranten-Seiteneinsteiger oder Jugendliche, die im Rahmen der sog. Spätaussiedlung nach Deutschland kommen).

Sozialarbeit wird somit im „Westen“ wie jetzt auch im „Osten“ zu einem Teil jener Differenzierungsstrategie der Moderne, hat im Gefolge der Durchsetzung der „sozialen Marktwirtschaft“ neue und zusätzliche Aufgabenfelder erhalten. Die Träger der Wohlfahrtspflege, die in ihrem Überleben von dem Wahrnehmen der sozialpolitischen Trends abhängig sind, haben immer neue „Märkte sozialer Problemlagen“ erobert, die sich im Rahmen dieser Modernisierungsstrategien aufgetan haben. Parallel zu dieser Entwicklung hat sich Sozialarbeit als wissenschaftliche Disziplin etabliert. Mit der Tendenz zur Verwissenschaftlichung sind auch wissenschaftliche Argumentationslinien zur Begründung von sozialpädagogischen Interventionen notwendig geworden. Unter dem Einfluß sozialpolitischer Ziele, die ihrerseits auf die Skandalisierung sozialer Problemlagen antworten, verän-

dem und erweitern sich die Interventionsgründe für sozialpädagogisches Agieren und Reagieren. Die mit den Mitteln des politischen Instrumentariums nicht zu lösenden sozialen Konflikte, ob (Jugend-)Arbeitslosigkeit, ob die Probleme der zweiten und dritten Migrantengeneration, ob das medizinisch nicht zu lösende Problem der Eingrenzung von HIV, neuerdings die Gewaltproblematik von sog. rechtsextremen Jugendlichen, alle diese Problemlagen werden dem Einzugsbereich sozialpädagogischer Einrichtungen zugeschlagen. Nicht mehr nur die klassische Begründung für sozialpädagogisches Intervenieren bei „abweichendem Verhalten“ löst das Tätigwerden sozialpädagogischer Einrichtungen aus. Auch die von den Individuen zu tragenden Folgen des technisch-ökonomischen Fortschrittes gehören zu den Zuständigkeitsbereichen der Sozialpädagogik. Dieser in doppelter Hinsicht expandierende Markt der Sozialpädagogik: das Auffangen von Disparitäten einerseits und andererseits das Ausdehnen in jene Regionen, in denen bislang die „Ganzheit der sozialistischen Persönlichkeit“ als Bildungs- und Gesellschaftsideal galt, hat – oder ich muß vorsichtiger sagen: *müßte* haben – Konsequenzen für theoretische Systematisierung. Und als Folge dieser Neubestimmung wäre wiederum der Vermittlungsaspekt im Rahmen von Fort- und Weiterbildung<sup>2</sup> zu überdenken. Diese hier nur kursorisch dargestellte Erweiterung des Interventionsrahmens, die Kennzeichen der sog. „Vorwendeära“ (hier allerdings auf die alten Bundesländer bezogen) gewesen ist, ist unter dem Gesichtspunkt der Expansion sozialpädagogischer Definitionen auf das neue Territorium zu sehen. Wie können das entwickelte Wissen der Disziplin, die systematisierten Sätze, die Kenntnisse und Erkenntnisse auf die Gegebenheiten in den neuen Ländern „angewandt“ werden, um Prozesse, das „Erfahrungen-Machen“ zu unterstützen? Wie kann ein Wissen bereitgestellt werden, das sowohl Verfügungswissen im Hinblick auf Ursachen, Wirkung und Mittel als auch Orientierungswissen beinhaltet? Denn, „die Rationalität, die moderne entwickelte Gesellschaften brauchen, muß nicht nur die Probleme des Könnens, sondern auch Probleme des Sollens lösen“ (MITTELSTRASS 1989, S. 33). Dies sind die Kernfragen oder, um es präziser zu sagen, dies wären die Fragen, die sich eine expandierende Sozialpädagogik zu stellen hätte, insbesondere im Hinblick auf die daraus abzuleitenden Vermittlungsaspekte in der Fortbildung.

Aus mehreren Gründen kommt der Fortbildung bei der „Transformation des Wissens“ über sozialpädagogisches Handeln der entscheidende Stellenwert in der augenblicklichen Phase des Übergangs zu:

- Im Sinne einer Verlängerung der eingeleiteten Prozesse der Modernisierung werden Handlungsschritte auf die Ebene der Subjekte „transformiert“. Sozialpädagogik hat die durch die Modernisierungsstrategien ausgelösten Normbrüche aufzufangen. Für die differenzierten Formen der Wohlfahrtspflege, für das Handeln in diesen Einrichtungen ist Wissen bereitzustellen.
- Auf der Ebene der Strukturen sind disparate Erwartungen in Einklang zu bringen: deshalb besteht die Notwendigkeit der Nach- und Weiterqualifikation, d.h. daß auf vor-

2 Im folgenden werde ich Fort- und Weiterbildung synonym verwenden. Ich stütze mich dabei auf GILDEMEISTER/ROBERT (1984): „Eine verbindliche Definition der Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung besteht derzeit nicht. ‚Weiterbildung‘ wird z.T. im Sinne einer Zusatzausbildung definiert, als längerfristiger Bildungsprozeß, der zum Erwerb von Zertifikaten führt, während Fortbildung dann kurzfristige Bildungsmaßnahmen meint. In anderen Bestimmungen wird unter ‚Fortbildung‘ berufliche, auf die Laufbahn oder Berufstätigkeit im engeren Sinn gerichtete Bildung verstanden, unter ‚Weiterbildung‘ dagegen das, was der einzelne freiwillig vornehmlich zur Hebung seiner Allgemeinbildung unternimmt.“ (S. 1241)

- handenen Berufserfahrungen und teilweise fachfremder Ausbildung aufzubauen und ein sozialpädagogischer Tatsachenblick (Bonß) zu entwickeln ist.
- Schließlich sind Ausbildungsbedingungen und Berufssituation in Einklang zu bringen: durch die z.T. politisch bedingte Zulassung und Zuweisung (so durch das Delegationsprinzip von Partei und Betrieb) zu bestimmten Berufsbereichen sind die jetzigen Umschulungen im Gewande von Fortbildungen die Möglichkeit, in Zukunft in solchen Berufsfeldern zu arbeiten, die den eigenen Interessen näher liegen als zuvor. Anzuführen ist zudem, daß Fortbildung in den neuen Bundesländern auf eine Erfahrung trifft, in der das Fern- und Abendstudium einen hohen Stellenwert hatte, weil dies *ein* Weg war, um sich in Leitungspositionen hochzuarbeiten.<sup>3</sup> Für den sozialen Bereich war dies zudem die Möglichkeit, den Beruf zu wechseln und im Rahmen von „Sonderstudien“ sich bspw. für die Jugendarbeit zu qualifizieren.

Fortbildung kann als der Lern- und Erfahrungsbereich gelten, dessen Aufgabe die Modernisierung ist: das Wissen der Fachkräfte soll den neuen Entwicklungen „angepaßt“ werden. Mit der Fortbildung werden Deutungen für den Wandel durch technische und wissenschaftliche Entwicklung gesucht. Die Qualifikationsmuster sollen so dem erforderlichen Wissen über Einrichtungen, über adäquate Muster des Handelns angenähert, Flexibilität, die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gefördert, die Unsicherheit des ungewissen Ausgangs von Berufskarrieren durch gruppenorientierte Lernangebote aufgefangen werden. Denn der Prozeß des Lernens der Regeln professioneller sozialpädagogischer Situationen ist nicht für alle Zeiten abgeschlossen: das Kennzeichen eines Wissens, das auf Handlungssituationen „transformiert“ werden soll, ist vielmehr, daß exemplarische Situationen aufgesucht und markiert werden sollen.

#### *4. Ein spezieller Aspekt von Modernisierungsstrategie: Nachqualifizierung durch Fortbildung*

Fortbildung, so läßt sich nach diesen Überlegungen als Schlußfolgerung sagen, reagiert auf Defizite: in der Professionalität, in der Diskrepanz zwischen den nachgefragten Berufsqualifikationen und den vorhandenen. In der augenblicklichen historischen Situation der Umstrukturierung bekommt Fortbildung als Teil einer Modernisierungsstrategie in den neuen Bundesländern noch einen zusätzlichen Stellenwert: mit der Fortbildung für sozialpädagogische Tätigkeitsfelder wird auf die augenblicklichen Bedingungen der beruflichen Neu- und Umorientierungen reagiert. Bisher Berufsfremde werden durch diese Angebote ermutigt, Veränderungen in ihren beruflichen Dispositionen vorzunehmen. Aus dem Blickwinkel der Sozialpolitik werden so Umstellungen in den Tätigkeitsbereichen mit vergleichsweise geringen Kosten bewerkstelligt, die zudem nicht von den Anstellungsträgern, sondern in aller Regel über das Arbeitsförderungsgesetz, also durch das Arbeitsamt finanziert werden. Zudem sollen die individuellen Schwierigkeiten des Arbeitsplatzverlustes und der Neuorientierung aufgefangen werden.

Auf diesem Markt des Übergangs, der Umstrukturierung und der Suche nach neuen Berufsperspektiven bieten kommerzielle Institute Umschulungsmaßnahmen im Bereich

3 Dies belegen auch die Daten, die die Motivation zur Weiterbildung erfassen sollen (s. dazu *Informationen Bildung und Wissenschaft* 1 (1992)). Zwar waren fast alle Befragten der Meinung, daß jeder bereit sein solle, sich weiterzubilden, doch hat sich die Hoffnung, dieses Wissen umsetzen zu können, verringert (von 82% der Befragten im Dezember 1990 auf 65% im September 1991).

der sozialen Arbeit an. Diese Angebote reichen von Wochenendkursen bis hin zu der 2jährigen, das Praktikum integrierenden Vollzeitausbildung. Da werden in Wochenkursen montags bis freitags von 9 bis 16.15 Uhr jene Inhalte vermittelt, die das Semesterangebot an den Fachhochschulen prägen: Einführung in die Methoden der Sozialpädagogik, Theorie(n) der Sozialpädagogik, Einzelfallhilfe, Institutionen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Recht, Sozialpolitik, Soziologie I und II, Sozialisationstheorien, Gesprächsführung. Die Angebote pendeln zwischen Nachqualifikation, Fortbildung und Ausbildung hin und her. Gleich nach der sog. Wende waren diese Institute auf dem Markt, um ihre Qualifikationsleistungen anzubieten und die Märkte aufzuteilen: so u.a. das Institut für sozialpädagogische berufliche Bildung um Magdeburg, die Akademie des Gesundheits- und Sozialwesens um Halle, das Bildungswerk Norddeutsche Akademie im Raum Sachsen usw. Diese privaten Anbieter waren und sind flexibler als die Einrichtungen der Lehre. Während die privaten Anbieter an Fortbildung und Qualifikationsmaßnahmen durch das „Heuern und Feuern“ von Lehrkräften schnell auf den Bedarf antworten, ist zweierlei damit *nicht* gewährleistet: die personelle Kontinuität des Fortbildungsganges (nach Beendigung der Wochenkurse stehen die Dozenten/innen in der Regel nicht mehr für Nachfragen, Beratungen oder Betreuungen von Arbeiten zur Verfügung) wie auch eine hinreichende Auswahl der Teilnehmer/innen nach ihren bisherigen Berufserfahrungen und Abschlüssen für solche Qualifikationsmaßnahmen.<sup>4</sup> Die Auseinandersetzung mit der Qualität der Maßnahmen ist bisher eher Gegenstand journalistischer Recherchen<sup>5</sup> als das Objekt von Überlegungen in der sozialpädagogischen Fachöffentlichkeit.<sup>6</sup>

Häufig ist die Anerkennung der Abschlüsse der jeweiligen Fortbildungs- und Qualifizierungsträger noch ungeklärt. Die Anerkennung der Abschlüsse wie auch deren Gleichstellung mit westdeutschen Diplomen wird von Bundesland zu Bundesland (noch) unterschiedlich gehandhabt. Da die Frage der Gleichstellung von erreichten Abschlüssen im Einigungsvertrag sehr nachlässig behandelt worden ist, möglicherweise ein Hinweis auf den Stellenwert, den man dem sozialen Bereich beimißt, erstaunt die vorhandene Unsicherheit über die Anerkennung der Abschlüsse nicht. So wird in Erlassen der zuständigen Ministerien versucht, diese Übergänge zu regeln. In dem Erlaß der Ministerin für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg vom 15.5.1991 ist beispielsweise davon die Rede, daß die in der ehemaligen DDR ausgebildeten Gesundheits-, Jugend-

4 In Kursen, die ich betreut habe, reichte die Palette der bisherigen Berufspositionen und -erfahrungen von der Agraringenieurin, dem Elektronikingenieur über den Gewerkschaftssekretär, den Major, die Mitarbeiterin in der Werbung, die Texte für die Reichsbahn entworfen hat, den Sportlehrer bis hin zum Dozenten in Marxismus-Leninismus, dessen nächste Stufe auf der Karriereleiter die Professur gewesen wäre. Die Heterogenität der Berufe ist nicht nur ein Beleg dafür, wer alles aus seinen Berufsbahnen geworfen wurde, sondern auch Hinweis, daß die privaten Träger solcher Maßnahmen versuchen, ihre Kurse zu besetzen, weil die Maßnahmen vom Arbeitsamt in der Regel nach der Zahl der Teilnehmer/innen finanziert werden.

5 So berichtet die Frankfurter Rundschau in ihrer Ausgabe vom 19. Okt. 1991 unter der Überschrift „Die wollen uns nur von der Straße weghaben“ von überforderten Dozenten und einer Ausbildung ohne Gewähr. Nach diesem Bericht werden mehr als 300.000 Bürger der neuen Länder fortbildet.

6 Zu dieser Problematik äußert CHRISTINE LABONTÉ-ROSET in einer Stellungnahme, daß die Ausbildungsgänge und deren Abschlüsse in den neuen Bundesländern auch im Hinblick auf die europäische Kooperation gesehen werden müssen. In der Stellungnahme wird darauf verwiesen, daß die Qualifikationsanforderungen nicht kurzfristig als „Löcherstopfen“ betrachtet werden dürfen, sondern langfristig im Zusammenhang mit der Perspektive des europäischen Marktes gesehen werden müssen. Auch im Hinblick auf eine mögliche Teilnahme an EG-Programmen ergebe sich die Notwendigkeit einer Angleichung der Qualifikationsanforderungen. Hinzu kommt, daß Absolventen solcher „Schnell“-Ausbildungsgänge in ihrer Mobilität eingeschränkt werden. Denn ein Träger wird bei gleicher Bezahlung eine/n Absolventen/in vorziehen, der/die ein vierjähriges Voll-Studium an einer FH beendet hat.

oder Sozialfürsorger/innen auf Antrag staatlich anerkannten Sozialarbeiter/innen gleichgestellt werden sollen. Allerdings wird diese Gleichwertigkeitsaussage mit dem Vorbehalt des Widerrufs verbunden. Mit der Erklärung wird die Auflage verbunden, innerhalb einer Frist von 6 Jahren an Maßnahmen ergänzender Qualifikation erfolgreich teilzunehmen, ein weiterer Hinweis auf den Stellenwert von Fortbildung als Nachqualifikation. Die Zusammenschlüsse der Träger wie auch die Berufsverbände haben ihrerseits Empfehlungen ausgearbeitet.<sup>7</sup> Mit diesen Ausbildungs- und Nachqualifikationsangeboten wird auf einen geschätzten Bedarf von 30.000 Sozialarbeitern/innen in den neuen Bundesländern (s. dazu BÄCKER u.a. 1991) geantwortet, denn aufgrund des noch bestehenden tariflichen Gefälles wird es nicht zu einer west-östlichen Wanderungsbewegung von Sozialarbeitern/innen kommen.

Die Notwendigkeit einer Nachqualifikation ergibt sich aus den bisherigen, den sozialpädagogischen Ausbildungsgängen ähnlichen Studiengängen. Bei der bereits skizzierten Negierung sozialer Problemlagen aus politischen Gründen liegt es auf der Hand, daß es nur in geringem Maße *Ausbildung* im sozialen Bereich gegeben hat, und zwar an Fachschulen, als akademische Disziplin war Sozialpädagogik überhaupt nicht präsent. Für Bedarf an Führungskräften, insbesondere für die Fortbildung, konnte an der Humboldt-Universität in einem 2jährigen Sonderstudium die erforderliche Qualifikation erworben werden. Ausbildung zum Fürsorger/zur Fürsorgerin gab es an verschiedenen kleineren Fachschulen, die sowohl im Direktstudium als auch im Fernstudium ausbildeten. So haben schätzungsweise 2000 Jugendfürsorger/innen die Ausbildung abgeschlossen (s. dazu REINKE 1990), die hauptsächlich in der Jugendhilfe tätig gewesen sind. Als berufsähnlich sind die etwa 6000 Gesundheitsfürsorger/innen und die 700 Sozialfürsorger/innen anzusehen (s. ROTSCHUH-WANNER 1991). Der Schwerpunkt der Gesundheitsfürsorger lag bzw. liegt noch im Gesundheitsbereich, so in der Ehe- und Schwangerschaftsberatung, der Arbeit mit chronisch oder psychisch Kranken, der Betreuung von Drogen-, also vorwiegend Alkoholabhängigen. Der Aufgabenbereich der Sozialfürsorger lag in der sozialen Beratung im Wohngebiet, bei der Organisation von Heimen und in der Leitung von Rehabilitationseinrichtungen. Ein weiterer Bereich, und hieran zeigt sich die Zersplitterung und Spezialisierung der Ausbildung im sozialen Bereich, war die Ausbildung in der Jugendarbeit, so zum Jugendclubleiter oder Freundschaftspionierleiter, die eng mit der Freien Deutschen Jugend verknüpft war. Schließlich wurden von den Kirchen im Rahmen der diakonischen Ausbildung jene Inhalte vermittelt, die am ehesten den Lehrplänen westdeutscher Ausbildungsstätten zur Sozialarbeit entsprechen. Zudem waren im sozialen Bereich auch jene Berufsgruppen tätig, die aufgrund ihrer professionellen Erfahrungen eine Nähe zu diesem Sektor haben: Lehrer/innen, Psychologen/innen, Soziologen/innen, aber auch solche mit gänzlich anderen Qualifikationen. Der soziale Bereich bildete somit eine Nische. Als Träger aller Maßnahmen gab es neben den Kirchen nur staatliche und kommunale Instanzen.

7 So die Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit, die für Absolventen der „Fachschule Prof. Dr. KARL GELBKE“ in Potsdam den Hochschulgrad fordert, ebenso für die Jugendfürsorger/innen und für die kirchlichen Fürsorger/innen. Voraussetzung für die Nachdiplomierung ist die Tätigkeit im sozialen Beruf und die Absolvierung eines Aufbaustudiums, das Sozialrecht, Methoden der Sozialarbeit, Verwaltungslehre, Psychologie und Soziologie umfassen soll. Für die Trägerseite hat u.a. der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge und die Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe Empfehlungen herausgegeben. Wie sehr die Frage der Überleitung, der Nachqualifizierung und des Aufbaus einer Sozialpädagogik nach westdeutscher Prägung diskutiert wird, zeigt, daß alle einschlägigen Fachzeitschriften diesem Thema eine Nummer gewidmet haben, so u.a. die Blätter der Wohlfahrtspflege 10 + 11 (1990), das Forum Jugendhilfe 2 + 3 (1991), das Sozialmagazin 4 (1991).

Rudiment einer differenzierten Trägerschaft der Wohlfahrtspflege bildete die Volkssolidarität, die in der Altenarbeit tätig war und auch weiterhin hier ihren Schwerpunkt hat.

Instanzen wie Sozialamt, Jugendamt mit ihren festgelegten Planungs-, Verwaltungs- und Beratungsaufgaben müssen erst aufgebaut werden. Auch hierzu sind Fortbildungsmaßnahmen erforderlich, zum einen, um die dort Tätigen mit erforderlichem Sachwissen, so bspw. zum KJHG oder BSHG zu versorgen, zum anderen, um diesen Mitarbeitern/innen eine Nachqualifikation zu ermöglichen. Ein wenig beachteter Punkt ist zudem, wie die im Jugendhilfegesetz, jetzt im KJHG vorgesehenen Jugendwohlfahrtsausschüsse auf ihre Aufgabe vorbereitet werden, wie sie mit Informationen versorgt werden können, um ihre Rechte gegenüber der Verwaltung wahrnehmen zu können. Damit wird eine Mitsprache bei jugendpolitischen Entscheidungen möglich, die in der ehemaligen DDR nicht vorgesehen war: die Kontrolle gegenüber staatlichen Instanzen und deren Entscheidungen.

## 5. „Der Wille zur Wahrheit“

Diese Fakten über die Ausbildungslage in der Sozialpädagogik auf dem Territorium der neuen Bundesländer begründen die Frage, wie das Wissen einer Disziplin unter den skizzierten Bedingungen etabliert werden kann, oder anders gefragt: wie jene Aussagen über den Gegenstand einzuführen sind, der diese Disziplin begründet. Die Disziplin definiert sich durch „einen Bereich von Gegenständen, ein Bündel von Methoden, ein Korpus von als wahr angesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten: das alles konstituiert ein anonymes System, das jedem zur Verfügung steht, der sich seiner bedienen will oder kann, ohne daß sein Sinn oder sein Wert von seinem Erfinder abhängt“ (FOUCAULT 1991, S. 22). Die Disziplin selbst wird über den Diskurs „hergestellt“ und kontrolliert; über diesen werden die Aussagen zu dem Gegenstand der Disziplin „formiert“. Hier werden zudem die Grenzen der Disziplin festgelegt, indem auf die Identität mit dem Gegenstand geachtet wird und die Regeln der Disziplin (FOUCAULT spricht von der diskursiven Polizei) gleichsam ständig rekapituliert werden. Es werden Rituale eingeführt, mit deren Hilfe über die Qualifikation derjenigen gewacht wird, die in Rede und Gegenrede die Identität von Gegenstand und Disziplin herstellen. „Man muß den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen. In dieser Praxis finden die Ereignisse des Diskurses das Prinzip ihrer Regelhaftigkeit“ (FOUCAULT 1991, S. 35).

Abweichendes Handeln ist das Thema, dessen Kontrolle über verallgemeinerte Normen ist auf genereller Ebene das Handwerk, das aus dem begrifflichen Instrumentenkoffer der Sozialpädagogik bedient wird. Kontrolle, wie sie etwa in der „weichen“ Form der Beratung ausgeübt wird, ist keine Erfindung des Kapitalismus. Unterschiedlich waren in den beiden deutschen Staaten nur in geringem Maße die Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens (s. SANDER 1984), unterschiedlich waren bisher die Definitionen dieses Handelns als gesellschaftliche oder individualisierte Gegebenheit. Die Diskussion über Erscheinungsformen wie Obdachlosigkeit, Armut, Jugend und Gewalt, Benachteiligung von Mädchen ist einer Doktrin geopfert worden (s. HONECKER 1986), die die Individuen an Aussagetypen band. Das Äußern andersartiger Aussagen wurde als abweichend definiert, wenn es nicht gar untersagt wurde. „Die Doktrin führt eine zweifache Unterwerfung herbei: die Unterwerfung der sprechenden Subjekte unter die Diskurse und die Unterwerfung der Diskurse unter die Gruppe sprechender Individuen“ (FOUCAULT 1991, S. 29).

Dieses durch die Doktrin bestimmte Gedachte und Gesagte, damit die Legitimation sozialpädagogischen Handelns oder Nicht-Handelns wird durch das Einführen einer neuen Disziplin mit ihrem spezifischen Diskurs durchbrochen: „neues“ Wissen wird bereitgestellt, um aus dem Blick der Disziplin heraus Handeln zu deuten. Um noch einmal auf den Begriff „Import“ aus der Überschrift zurückzukommen: Wie wird gegenüber dem vorhandenen Wissen jene Formierung der Aussagen eingeführt, die die Disziplin Sozialarbeit ausmachen? Denn dieses „Einführen“ geschieht ja mitsamt den Regeln einer Disziplin, ihren Ge- und Verboten, ihren Tabuisierungen, mit deren Hilfe Wissen hierarchisch gegliedert, kanalisiert und strukturiert wird. Gleichsam unter diesen Auflagen wird „das“ Wissen, das systematisierte Wissen der Disziplin zur Vermittlung und Benutzung durch Fortbildung freigegeben.

Das Wissen über den Gegenstand der Disziplin „Sozialpädagogik“ wird nicht neu erfunden, sondern durch Systematisierungsleistung der Disziplin anders gewichtet und gewertet, neu sortiert und verteilt. Mit der Einführung einer Disziplin, die den „Willen zum Wissen“ (FOUCAULT) begründet, werden Ausschließungsgründe von Aussagen eingeführt, die sich auf den „Willen zur Wahrheit“ berufen. Diese Ausschließungssysteme beruhen wiederum auf einer institutionellen Basis. Der „Wille zur Wahrheit“ „wird zugleich verstärkt und ständig erneuert von einem ganzen Geflecht von Praktiken wie vor allem natürlich der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaftern einstmals und den Laboratorien heute“ (FOUCAULT 1991, S. 15). Mit der Etablierung der Disziplin Sozialpädagogik wird eine Verständigung über das Normative und das Eingreifen durch sozialpädagogische Einrichtungen in Lebensbereiche abgesichert. Darüber hinaus wird eine Auseinandersetzung über die Mangelerscheinungen der bisherigen „Standarderziehung“ geführt. Zugleich wird über das Einführen dieser Disziplin eine neue Differenz erzeugt, denn im Sozialismus lag die theoretische und praktische Auseinandersetzung, damit die Kontrolle über Abweichungen, im Rahmen der staatstragenden Deutungen. Sie unterlag nicht einer disziplinären Bestimmung. So gelesen, ist die Einführung einer Disziplin Sozialpädagogik das Eingeständnis der Tatsache, daß es ein empirisches Subjekt gibt, das sich von gesetzten Handlungsnormen entfernt, und Einrichtungen die ihr Normativ durchzusetzen versuchen, und zwar unterhalb der Ebene eines staatlichen Formierungsanspruches. Mit der Disziplin Sozialpädagogik wird ein Netz von Rede und Gegenrede über den Gegenstand ausgebreitet, ein Diskurs, der sich in der Fortbildung fortsetzt und dort die Formierung leistet.

Mit der Einführung einer Spezialdisziplin, die den Diskurs über dieses Thema führt, wird eine dezentrale Strukturierungsleistung hergestellt, in deren Rahmen die Informationen gesammelt, systematisiert und vermittelt werden. Wissen wird aus dem Odium des Geheimen, das nur wenigen Eingeweihten zugänglich ist, herausgelöst und zum Wissens-Bestand einer (Fach-)Öffentlichkeit. Es werden Bedingungen geschaffen und stabilisiert, innerhalb deren über praktische Handlungen und Entscheidungen reflektiert werden kann, d.h. der Gebrauch von Regeln durch die beteiligten Akteure wird transparent: die Probleme der Zielfindung sowie die zweckrationale Allokation von Mitteln soll einsehbar, nachvollziehbar werden, bspw. im Rahmen theoretischer Auseinandersetzung oder methodisch durch Evaluation, indem die Wirkung eines Programms untersucht wird.

Dieser Einzug einer Disziplin mitsamt des ihr eigenen Diskurses muß entwickelt, gelernt werden. Um im Bild zu bleiben, jene Häuser müssen erst errichtet werden, in denen Sozialpädagogen/innen ihre Räume haben werden, in denen sie ihr professionelles Wissen



zur (möglichen) Lösung sozialer Probleme auspacken können. Und mit diesem Einzug muß jene Professionalität gewährleistet werden, mit der sich die theoretische Sozialpädagogik als einem ihrer thematischen Schwerpunkte der letzten Jahre herumgeschlagen hat.

## 6. *Der Wille zur Strukturierung durch Fortbildung*

Wie werden nun jene Deutungen in der Disziplin entfaltet, die sinnstrukturierend für das Handeln sind? Wie wird Sozialpädagogik als Denk- und Abstraktionsleistung etabliert, wie als Typifizierung von Handlungen, die leitend für die Deutung von Situationen als sozialpädagogische sind? Dies sind die Fragen, um Fortbildung als jene Vermittlung zu diskutieren, über die die Disziplin als Wissensstrukturierung ihres Gegenstandes eingeführt wird. Habe ich bisher die Einführung von Sozialarbeit als Teil von Modernisierungsstrategien zu klären versucht und mit den Begriffen Disziplin und Diskurs jene Überlegungen zur Formierung des Gegenstandes der Sozialpädagogik erörtert, wird nun das „Instrument“ dazu, die Fortbildung, in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt. Die Vielfältigkeit der im Alltag auftauchenden Probleme, Deutungen und Handlungsformen werden in einer analytischen Perspektive zergliedert. Damit wird ein Konstrukt, ein anonymes System, wie FOUCAULT sagt, das jedem zur Verfügung steht und dessen Sätze beliebig erweiterbar sind, auf eine Situation angewandt. Dieses systematisierte Wissen hat eine „dem realen Geschehen folgende, aufklärende, für die Beteiligten auch ‚therapeutische‘ Bedeutung, die sich jedoch wiederum auf Praxisvollzüge auswirken kann: Man begnügt sich nämlich nicht mehr unkritisch mit den ‚spontan‘ im Diskurs zugänglichen Sinnbestimmungen, sondern versucht diese zu prüfen und einzuordnen; die auf Sinnstiftung zielende Reflexionsleistung, in welcher das Handeln eigentlich erst sozialpädagogisch bestimmtes Handeln wird, erhöht sich so nicht nur quantitativ (da Theorie mehr Informationen zugänglich macht), sondern verändert sich auch qualitativ, da Theorie eine tiefergehende Reflexion der möglichen Sinndeutung zur Verfügung stellt“ (WINKLER 1988, S. 73).

Dieses systematisierte Wissen ist gleichsam die Exportware, die neben den sozialpädagogischen Einrichtungen, die das tradierte technische wie organisatorische Wissen enthalten, geliefert wird. Mit der Fortbildung werden also Muster zum Gebrauch dieser Einrichtungen exportiert, Deutungen und Sprachgebrauch weitergegeben. Anders formuliert: Mit der Fortbildung werden jene Regeln und Ausschließungsmechanismen, von denen ich im Zusammenhang mit der Etablierung der Disziplin gesprochen habe, eingeführt. Fortbildung dient also als Instrument, den sozialpädagogischen Tatsachenblick zu formieren: jene Prozeduren werden vermittelt, die als Klassifikations-, Anordnungs- und Verteilungsprinzipien wirken. Mit der Ausrichtung des professionellen Tatsachenblickes wird gelernt, was jener Blick beobachten soll, was professionell erlaubt, was zu denken ist, was als Problemlösung innerhalb gegebener Einrichtungen gilt.

Fortbildung läßt sich, so gesehen, als Verteilungskampf um Zugang zu und um Teilhabe an der Disziplin lesen:

- als Verteilung von erfahrungsbezogenem und systematischem Wissen
- Zugänglichkeit und Verwertbarkeit von Wissen
- als Wirkungsanalyse.

Verteilt wird das Wissen über die Wirkungen des Sozialstaates, Wissen über gesetzliche Regelungen und deren Anwendungsbereich, Wissen über die Reichweite von sozialen Ein-

richtungen und deren Organisationsstrukturen sowie über die Reichweite und Grenzen sozialpädagogischen Handelns innerhalb dieser Einrichtungen. Über Fortbildung wird somit ein Vorrat an Typifizierungen hergestellt, mit deren Hilfe unsichere Situationen in professionell handhabbare umgewandelt werden (können). Mit Hilfe der Fortbildung, des vermittelten Wissens der Disziplin, werden unsichere Situationen mit den Mitteln der Disziplin gedeutet, Systematisierungen hergestellt und Schlußfolgerungen gezogen. In einem „Als-ob-Handeln“ werden Handlungssegmente entwickelt, die die Deutung für praktisches Handeln enthalten. Zugleich gerät Fortbildung in die Fallen zwischen generalisierten Orientierungen der Sozialpädagogik als *Wissenschaft* und der Spezialisierung des professionellen praktischen Handelns. Der professionelle Blick nimmt wahr, was in das Raster professioneller Deutungen paßt. Damit geraten lebensweltliche Problemdeutungen und Relevanzstrukturen aus dem Blick: professionelles Handeln als stellvertretendes Deuten wird zu einem Versuch von Sinndeutungen, von Handeln für andere. Auf dieser Ebene wird über Fortbildung, über das systematisierte Wissen der Disziplin Kontrolle „vermittelt“. Kontrolle, die unter den Bedingungen der DDR weitgehend über die politische Ebene zentralistisch ausgeübt wurde, wird jetzt im Zuge des Modernisierungsprozesses zu einer dezentralen, vielschichtigen Kontrolle durch die Disziplin Sozialpädagogik, die durch Sinninterpretationen und Wertregulierungen zugunsten eines Gefühls sozialer Geordnetheit interveniert. Die Handlungsschritte, die der Professionelle einleitet, beruhen auf Vorstellungen von einem (möglichen) Endzustand und den dazu einzusetzenden Methoden. In sozialpädagogischer Terminologie: Es wird eine Problemlösung gesucht, die auf den professionellen Handlungsmustern jeweiliger sozialpädagogischer Einrichtungen und den sie begründenden Wissensstrukturen beruhen.

Was ergibt sich aus diesen Überlegungen für den organisierten Lernprozeß im Rahmen der Fortbildung? Zunächst einmal die banale Feststellung, daß das „gelieferte“ Wissen seine Flexibilität erweisen muß, um die soziale Wirklichkeit immer wieder neu „herstellen“ zu können. Der Praktiker muß sein allgemeines (Fach-)Wissen, seine Typifizierungen auf konkrete Situationen, deren Bedingungen und Regeln anwenden, allgemein gesprochen, die Regeln der Disziplin werden auf die Regeln des Falles transformiert, und in Abgleichung beider Regelsysteme werden Entscheidungen getroffen. Unter den augenblicklichen historischen Gegebenheiten lautet die Frage sodann: Auf welchem (einem „altem“ oder einem „neuem“ – bzw. einem assimiliertem) Wissensvorrat werden die Einordnungen und Typifizierungen von sozialpädagogischen Situationen vorgenommen, um zu professionellem Handeln zu gelangen? Unter dem Blickwinkel von Fortbildung als Modernisierungsstrategie ist nach den Möglichkeiten zu suchen, wie jenes professionelle Wissen vermittelt werden kann, das zu stellvertretendem Deuten in Alltagslagen befähigt.

## 7. Schlußfolgerungen

Der Import von Wissen über die Wege der Fortbildung ist als langfristiges *Ereignis*, als Prozeß des Wissenstransfers zu sehen, bei dem „altes“ und „neues“ Wissen in Auseinandersetzung gerät. Wir stehen vor einer Entwicklung, besser noch, wir befinden uns inmitten dieser Entwicklung, die beobachtend begleitet werden kann, der allerdings wesentliche Elemente einer Steuerbarkeit fehlen. Mit den Einrichtungen der Wohlfahrtspflege wird eine „Geschichte“ eingeführt, eine Geschichte, die mit bestehenden „Mythen“ zu verbinden ist. Diese „Geschichte“ wie die „Mythen“ prägen Handeln ebenso sehr wie der Diskurs

eine Disziplin, der sich um Rationalität bemüht. Als Folgekosten der Modernisierung ist indessen nicht nur das Können bereitzustellen, sondern es muß auch die Frage nach dem Sollen gelöst werden, zudem sind Orientierungsmuster in einer sich zunehmend differenzierenden Gesellschaft zu liefern. Diese Überlegungen führen ohne Halt auf die Diskussion um Rationalität zu, die mit der Verwendung von wissenschaftlichen Sätzen so scheinbar problemlos „mitgeliefert“ wird, eine Rationalität, die indessen nicht mit dem von der Disziplin geprägten Handeln gleichzusetzen ist.

Kann das Wissen über die Gegenstände der Sozialpädagogik „geordnet“ entwickelt werden? Die skizzierten Bedingungen legen nahe, daß der Aufbau der Disziplin in den neuen Bundesländern eher dem Prinzip von Versuch und Irrtum folgt, indem das Ineinander- und Aufeinanderpassen von alten und neuen Wissenssegmenten an den Handelnden (den Professionellen und an den von dem sozialpädagogischen Handeln Betroffenen) erprobt wird. Eine Korrekturinstanz für dieses naturwüchsige Ins-Kraut-Schießen kann Fortbildung sein: sie verbindet, neben der Produktion von Wissen, der Übernahme von Wissen, eben auch die reflexiven Anteile, die der Orientierung dienen (dazu MITTELSTRASS 1989, S. 29ff.). Indem über das Herstellen von Deutungen für andere (wie sie Teil des Handelns unter sozialpädagogischen Vorzeichen ist) nachgedacht wird (über das Systematisieren und Analysieren ebenjener Deutungen), kommt zu dem Nach-Denken ein Voraus-Denken, indem Zukünftiges in „Als-ob-Handlungen“ erprobt wird, allerdings als Lern- und Erfahrungsprozeß mit nicht voraussagbarem Ausgang. Die immateriellen exportierten Güter verändern sich auf ihren Wegen nämlich, um an dieser Stelle noch einmal an jenes Wort vom Wissensexport zu erinnern.

Wenn ich trotz der geäußerten Vorbehalte Wissenstransfer von den sog. „alten“ in die „neuen“ Bundesländer weiterhin als „Import“ sehe (was die Tendenz zur „Kolonialisierung“ unterstreicht), dann gehört in das Bild neben die Importierung technologischen Wissens auch sozialpädagogisches Wissen als Orientierungswissen: der Industriestandort Ex-DDR wird zu einem Gebiet, in das die freie Wohlfahrtspflege als normierendes Element expandiert. Auf der organisatorischen Ebene müssen und werden die Voraussetzungen für den Einzug der Sozialarbeit in Länder hergestellt, die diese Differenzierung der Hilfe-Angebote als eigenständige Disziplin aus Gründen der politischen und historischen Deutung bisher abgelehnt haben. Wo bisher Kollektive, Hausgemeinschaften, der Betrieb mit seinen Gruppen und Kadem (dazu ROTTENBURG 1991), die FDJ in den Schulen und den Jugendclubs das Normative im Auftrag von Staat und SED verkörperten, ziehen jetzt die Prägungen des Sozialstaates ihre Spuren. Die Kräfte des Marktes werden, vorsichtiger ausgedrückt, sollen in den gesellschaftlichen Randbereichen abgesichert werden. Die Expansion des Handels wird flankiert durch die Ausweitung einer Disziplin, die Hilfe bei individuellen Notlagen wie bspw. der Armut zu leisten verspricht, die durch ihre spezifischen Interventionen vor Verwahrlosung und Gefährdung schützen soll, damit zwar präventiv, zugleich kontrollierend und steuernd in die Alltagsdeutungen von Subjekten eingreift.

## *Literatur*

- BÄCKER, F./HAHN-THUMBECK, H./PIEPER, M.: Von der Fürsorge in der DDR zur Sozialarbeit in Deutschland. In: Soziale Arbeit 11 (1991), S. 365–371.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- BECK, U.: Der Konflikt der zwei Modernen. In Zapf, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Frankfurt/M. 1991, S. 40–53.
- FRANK, M.: Das Sagbare und das Unsagbare. Frankfurt/M. 1990.

- FOUCAULT, M.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M. 1991.
- GILDEMEISTER, R./ROBERT, G.: Weiterbildung in sozialen Berufen. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1984.
- HONECKER, M.: Die Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1986.
- MITTELSTRASS, J.: Der Flug der Eule. Frankfurt/M. 1989.
- MÜLLER, C. W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 2. Weinheim/Basel 1988.
- REINICKE, P.: Ausbildung von Fürsorgern/innen (Sozialarbeitern) in der DDR. In: Die Berufliche Sozialarbeit 3 (1990), S. 38–45.
- ROTTENBURG, R.: „Der Sozialismus braucht den ganzen Menschen“. Zum Verhältnis vertraglicher und nichtvertraglicher Beziehungen in einem VEB. In: Zeitschrift für Soziologie 4 (1991), S. 305–322.
- ROTSCHUH-WANNER, M.: Im Osten keine SozialarbeiterInnen. In: Sozialmagazin 4 (1991), S. 16–21.
- SANDER, U.: DDR: Jugendkriminalität und Jugendhilfe. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1984.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.: Die Psychoanalyse in der Sozialarbeit. Stuttgart 1973.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.

### *Anschrift des Autors*

Dr. Bernd Stickelmann, Taunusstr. 87, W-6200 Wiesbaden.